
正統的周辺参加に基づいた学び —小学校社会科学習を事例として—

Learning Based on Legitimate Peripheral Participation : Case of Social Studies in Elementary School

青木 達也*・田本 正一**

AOKI Tatsuya*, TAMOTO Shoichi**

(摘要)

本論文は、正統的周辺参加に基づいた学びについて検討する。そのことで参加としての学びについて明らかにすることを目的とする。一般的に学びとは、個人で完結すると考えられている。しかし、正統的周辺参加によれば共同体への参加となる。社会科学習の文脈でいえば、共同体とは市民社会である。つまり、市民社会への参加することが学びとなるのである。本論文では、このような原理を基にした授業を実践し、かつ考察することでその成果と課題について明らかとするのである。

キーワード：正統的周辺参加，学び，市民社会，社会科学習，語り

(Abstract)

The purpose is to clarify the way of learning as participation by examining learning based on legitimate peripheral participation. Until now, learning has been thought to be completed by the individual. But, according to legitimate peripheral participation, it is a participation in the community. In the context of social studies learning, the community is civil society. Namely, learning as participation in civil society becomes social studies learning. The results will be clarified by practicing and considering lessons based on these principles.

Keywords: legitimate peripheral participation, learning, civil society, social studies, narrative

1. はじめに

社会科の目標は、一般的に公民としての資質・能力を育成することである。この資質・能力は、個人の面に形成されると考えられている。個人がより質の高い知識を習得することで、より良い社会認識体制が形成される。その結果として合理的意思決定や市民的行

動が可能となる。そのため、学校では児童生徒により質の高い知識を多く習得させること、すなわち内化 (internalization)¹としての学習が求められる。そのため、教師の役割は、児童に知識を習得させることとなる。このような学習は、知識が状況とはかかわりなく、転移・応用可能なものであるという前提のもとに成立している。しかし、知識の転移・応用を否定する

* 下関市立川中西小学校

** 山口大学教育学部

Journal of East Asian Identities Vol. 07 March 2022 (pp. 17-27)

論考もある²。その論考は学校教育の自明視する個人への内化の原理ではなく、脱中心化 (decentering) の原理に基づく。すなわち、知識や資質・能力を、個人の内面ではなく、個人と状況との相互関係のなかにとらえるのである。このような立場を状況主義と呼ぶ。状況主義に基づく学習観の1つが、レイヴ (Lave, J.) とウェンガー (Wenger, E.) が提唱する正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation Theory) である。正統的周辺参加論では、学びを実践共同体への参加とする。

この論に基づけば、社会科学習の目的は知識の習得ではない。知識の習得を超えて、共同体への参加を学びとするのである。そのため、共同体へ正統的にかつ周辺的に参加できているか否かが問題となる。社会科学習は、市民を育成することが目的である。そのため、市民社会へ参加できる学びとするべきであろう。本研究は、その具体的な在り方としての授業を構想・実施し、結果の分析・考察を行うことで、一般的な社会科学習との差異を明らかにすることを試みたものである。

以上から本研究では、次の3つについて論じる。第1に、正統的周辺参加論に基づいた社会科学習の原理を明らかにする。第2に、その原理に基づいて開発・実践した市民社会への参加としての授業について示す。第3に、実践授業を正統的周辺参加に基づいて分析・考察し、その有効性等について明らかにする。

2. 正統的周辺参加論に基づいた社会科授業の原理

正統的周辺参加論は、状況主義の原理に基づく学習観である。個人の頭の中で完結するのではなく、実践共同体 (Community of Practice) への参加 (Participation) という枠組で学びをとらえる。参加者は、何らかの実践共同体に正統的 (Legitimate) かつ周辺の (Peripheral) に参加し、その実践共同体の一員としての自己のアイデンティティを形成・変容させる。この原理に基づき、以下では社会科授業について示したい。

2.1 正統的周辺参加

まず、社会科学習における参加者が参加すべき実践共同体は市民社会である。多くの場合、授業は教室において展開されるが、教室はあくまで参加者が物理的に存在するスペースであり、参加する実践共同体と一致するとは限らない。本研究では、教室に存在しながらも、市民社会へと参加する参加者を想定する。こ

で、市民社会の定義であるが、本研究では佐長健司による定義に従う。佐長によれば、市民社会には政治的な領域、経済的な領域、どちらにも属さないボランティア活動等の第3の領域の3つがあり、経済的な領域や第3の領域を排除する必要はないが、社会科学習では政治的な意味での市民社会を選び取るべきだという (佐長, 2012)。その実践共同体は「国家社会も含み込む、広い意味での市民社会」であり、「国家社会だけでなく、大小の地域社会、及び地球社会の形成に参加する者になっていく自己変容に、市民になるための学びを見出す」 (佐長, 2020: 180) としている。ここでの市民社会は、行政単位としての特定の都道府県や市町村区などを意味するものではない。実践共同体は明確な境界をもたないし、行政単位という概念がなくとも、ともに生きる他者とのかかわりによって、市民社会は形成され、人は市民になりうる。

次に、参加者の変容を観察する手段、すなわち市民社会において市民として求められる実践とは何かを確認する。その実践とは、語りである。レイヴとウェンガーは、「共同体内で正統的参加者になるための学習には、十全的参加者として、いかに語るか (またいかに沈黙するか) という点が含まれている」 (レイヴ/ウェンガー, 1993: 89) としており、参加者の相互作用による語りの変容を、参加の度合いの高まりととらえることが可能なのである。これを社会科学習に適用すると、参加者による授業中の発言やワークシートへの記述を語りとしてとらえ、その内容の変容に、市民社会への参加の度合いの高まり、すなわち市民としての変容を捉えることが可能であろう。しかし、語りについて、レイヴとウェンガーは「外側から実践について語ることに、実践の中で語ることは違う」 (レイヴ/ウェンガー, 1993: 92) ともしている。「ことばを教え込むことに用いることは、それ自体が実践に即した談話なのではなく、むしろ新しい言語的实践を生みだし、それはそれ自体として存在する」 (レイヴ/ウェンガー, 1993: 92) というように、本来の意図と異なる実践を生み出す可能性に留意しなければならない。社会科学習では、市民社会の中で語るという実践が必要となるであろう。

最後に、授業における市民社会への参加者とは誰であるかを確認する。一般的な授業では、児童が学習者であり、授業者は教授者である。授業者は児童の発言や着眼点に驚くことはあっても、教授者としての立場を変化させることは恐らくないであろう。また、専門

家や地域住民を授業に招く際も、彼らをゲスト・ティーチャー、すなわち教授者として迎えるであろう。しかし、正統的周辺参加論に基づいて市民としての学びを考えるならば、これらの人々はすべて市民社会への共同参加者である。すなわち、児童だけでなく、授業者も、専門家や地域住民も、市民としてともに語り合い、学ぶのである。もちろん、教授者としての役割をもつ瞬間もあろうが、重要なのは教えることではなく、正統性を与えることである。市民社会としての正統性を生み出すためにも、児童、授業者、専門家や地域住民は、基本的には市民という対称的な立場で他の参加者とかかわるべきであろう。特に授業者については、児童をはじめとした参加者の語りを引き出して相互作用を促すとともに、自らも古参者市民として語ることが求められるのである。一方、古参者市民も授業に参加を促したい。古参者としての市民が授業参加することで、新たな学びを生み出す可能性を秘めているからである。

2.2 市民社会への参加としての授業原理

授業を構成する際、一般的に目標・内容・方法といった区別・分類がなされる。しかし、本節で述べることからすると、それらは明確に区別し切り離せるものではないであろうし、さらに言えば目標・内容・方法と表現することが適切か否かという疑いの目を向けるべきである。本節では、一般的な授業の目標・内容・方法に相当すると考えられるものを記述しているが、これらの明確な区別・分類はしていない。ここで重要なのは、一般的な枠組に落とし込んで目標・内容・方法を明確に区別することではなく、授業を市民社会への参加とすることだからである。

一般的に、社会科学習の目標には、命題的知識を習得すること、あるいは思考力・判断力・表現力を高めることなどが掲げられる。これらの目標は、個人の内面に知識や技能が習得されるという内化の立場から設定されている。このような目標は、状況主義に依拠する正統的周辺参加としての学びには不適である。授業における目標は、市民社会へ参加することである。それは市民としてのアイデンティティを形成し変容させることである。市民としての変容が語りによって観察されることは前述の通りである。そこで、参加者が市民として語る場について考える必要がある。ここでいう場とは、参加者が物理的に存在するスペースではなく、参加する実践共同体のことを指す。つまり、市民社会のことである。さらに具体的に言えば、その場と

は社会的論争であり、その問題についての議論である。

人間の集合体には、私的領域と公的領域がある³。私的領域は、思想や価値観の似通った同質な人間の集合体であり、居心地の良い場を形成する。逆にいえば、思想や価値観の違う異質な人間は排除の対象となる。一方、公的領域は、異質な人間の集合体であり、政治的な領域である。思想や価値観の違う人間が集まるため、対立が生じ、議論が起こるのである。市民社会は後者の公的領域であるから、対立が生じ議論が起こるのは当然であり、むしろ自然なことである。そのような公的な場において市民として求められる実践が、議論の中で自分の意見を語ることなのである。すなわち、市民としてのユニークな自己開示であり、自己暴露である。参加者が自己主張によりユニークな自己を開示する。それに対し、相手となる異質な他者が、自己主張や批判（反駁）を行うことで自己を開示する。ここに議論が起こり、市民としての語りの変容という形で相互的な学びが発生するのである。両者の開示がなければ、どちらの語りも変容しないし、相互作用は生まれない。

このことから、市民社会へと参加し市民として変容するという目標をより具体レベルで表現すると、次のようになる。社会的論争に関する議論において、自分の意見を主張する。自分と異なる他者の主張を批判的に検討するとともに、自らも他者からの批判に耳を傾け、必要に応じて自らの主張を変化させていく。これが、市民として求められる、語るという実践であり、その変容である。

授業内容は、議論のテーマだけでなく、議論するという活動自体も含むことになるだろう。前者の、議論のテーマとしての内容であれば、それは社会的論争である。現在の社会において、実際の論争をテーマとして議論するのである。しかし、この意味における内容はあくまでテーマであって、予め用意された学習内容ではない。レイヴとウェンガーは、「学習それ自体が即興で生み出される実践なのである。すなわち、学習のカリキュラムは実践への関わりに対する機会の中で展開するのである。それは正しい実践への一群の指図として規定されているわけではない」（レイヴ／ウェンガー、1993：74）という。学習内容が予め用意されることはあり得ないのである。関連して、参加者の語りには、妥当性の高低はあっても正解としての答えや唯一解は存在しないと考えられよう。よって、社会的論争は授業の内容というより、テーマや題材と表現す

るのが適切であろうと考えられる。

ある社会的論争について、それを扱うことによって授業を行う、という表現をすれば、社会的論争は方法とも解釈できるだろう。本節冒頭でも述べたように、これらは明確に棲み分けることができないのである。議論するということについても、内容とも方法ともとらえられよう。しかし、社会的論争や議論を方法ととらえるべきではないということをここで主張したい。なぜなら、これらは「在るもの」や「させるもの」ではなく、「起こるもの」だからである。社会的論争を在るもの、議論をさせるものにとらえることは、これらを方法として授業に適用するという考え方に基づく。この意味での方法は、それに対応する目的があってはじめて存在する。一般的には、それを公民的資質の育成などというだろうが、その内実は知識の習得や思考力・判断力・表現力の成長、すなわち内化である。内化を目的とするから、議論は方法となる。しかし、内化はあくまで語りの変容によって観察されるものであり、あとから理解できる。その語りは、議論のなかで起こる。レイヴとウエンガーの表現を借りれば、参加者は市民社会の中にいるのであり、社会的論争の中で語るのである。すなわち、議論するとはユニークに語ることである。それは市民へと変容することそのものなのである。決して市民となるための方法ではない。授業者はこのことを強く自覚しなければ、社会的論争や議論を方法として扱い、内化としての学習観に陥るであろう。

3. 市民社会への参加としての授業実践

山口大学教育学部附属山口小学校第6学年1組において、特設単元「山口のまちづくりについて考えよう」の授業を全5時間実践した。本章では、テーマとした社会的論争の概要と単元計画を示す。

3.1 社会的論争

山口市では、2010（平成22）年に「山口市観光交流基本計画」を策定し、地域全体を挙げた地域づくり・観光地づくりをめざしてきた。2018年度～2027年度の第二次山口市総合計画では、観光産業を地域経済の振興に不可欠なエンジンであると位置づけ、人口減少と少子高齢化の進行下における持続的な経済発展のために、交流人口の拡大をねらっている。この第二次山口市総合計画を上位計画として、2019（平成31、令和元）年に「山口市観光交流加速化ビジョン」1）

が策定され、観光地づくりと地域づくりを一体とした「観光地域づくり」の推進による「観光立市・やまぐち」の実現がめざされている。

しかしながら、2020（令和2）年1月頃から世界的に流行しているCOVID-19（以下、新型コロナウイルス感染症）の影響により、観光業を取り巻く状況は大きく変化した。全国的・全世界的に「自粛」が叫ばれ、東京2020オリンピック・パラリンピックは延期となり、山口市においても「山口七夕ちょうちん祭り」をはじめとした多くのイベントが中止に追い込まれた。観光客数の激減による、宿泊施設や個人経営の飲食店等の倒産・廃業も後を絶たない。日本政府は「Go Toキャンペーン」を打ち出し、国内の人の流れの創出による地方経済の再活性化を試みている。しかし、第二波が到来し、収束の見通しが立っていないなか、今すぐに新型コロナウイルス感染症流行前の状態へと回復させることは困難であろう。

このように、山口は現在、感染症流行防止のため、今まで通りの観光業の推進が困難である。一方で「地域経済の振興のため、観光業・人口交流を止めるわけにはいかない」という矛盾した状態にある。ここに、山口の新たなまちづくりを考える必要性が生じており、社会的論争となっているのである。

3.2 単元計画

全5時間の単元計画は以下の通りである。実施はすべて令和2年である。なお、第2時では、数名を除いてほぼすべての児童が「観光の枠組における新たな取組の展開」を主張した。そのため、第3次以降ではそのような方向性で提案作成や議論を行った。さらには、第5時の意見文作成では他の方針に基づいて意見を記述してもよいことを伝えた。

表1 単元計画

テーマと実施日時	活動の概要
山口のまちづくりと観光の今日的現状 9月25日	・山口は、観光業によって交流人口を増加させることをねらった、観光立市としてのまちづくりをしているが、それが感染症の流行によって厳しい状況に置かれており、新たな取組が求められていることを理解する。
新たなまちづ	・今まで通りの観光の推進、観光

くりの方向性の検討 9月28日	以外へのシフトチェンジ、観光の枠組における新たな取組の展開といった方針のなかから、どれが良いと考えられるか検討する。
具体的な提案の作成 10月5日	・第2時での検討をふまえて決定した方針を基本とし、山口の新たなまちづくりの具体的な提案を班ごとに作成する。
まちづくりの方向性についての議論 10月6日	・第3時で班ごとに作成した提案について、具体性、山口での実現可能性、コロナ禍での実現可能性といった視点から議論する。
意見文の作成 10月9日	・第4時の議論で受けた質問・指摘をもとに最初の提案を見直し、山口の今後のまちづくりに関する意見文を作成する。

4. 正統的周辺参加論に基づいた授業実践の分析・考察

4.1 分析・考察の枠組み

分析・考察の視座を確認したい。本研究では授業者及び児童の語りを分析するため、特定の人物に焦点を当てる。個の語りの中に社会を見ることができるといふ解釈学的な立場を採るからである⁴。それは認知主義的な、さらに言えば近代個人主義的な個人という存在を想定しているわけではない。レイヴとウェンガーは、「社会的実践への参加は—主観的であろうと客観的であろうと—世界内人間としての、社会文化的共同体の成員としての個人への、きわめて明示的な焦点化を示唆する」（レイヴ／ウェンガー、1993：29）という。本章において分析・考察する特定の人物は何らかの共同体の一員であると考えるのであって、本研究では市民社会の一員としての市民、市民としての参加者（授業者、児童）を想定するのである。

分析・考察対象とするのは、第3時の児童による提案、第4時の授業記録、第5時の児童による意見文である。授業者については、第4時の授業記録に注目し、児童とどのような関係性を築いているかを分析・考察する。児童の語りとして注目するのは、第4時の授業記録にみられる議論のなかでの語りの変容、そして第5時の意見文の記述にみられる第3時提案からの主張の変容である。

第4時授業「第3時提案の検討」は次のような展開であった。授業者が児童に対して、第3時に他の班が

作成した提案の「まだ良くなるどころ」や「変えた方が良いところ」を探し出して質問・指摘（批判）を行うよう指示した。その後、しばらく議論がなされたが、議論を聞いていた古参者市民が学級全体に対して批判し、そこから各班で自分の班の提案について再検討が始まった。そして、授業の終了時刻が迫ってきたことにより、本学級においてすべての授業の最後に実施されている「授業の振り返り」の時間を授業者が設定し、各児童が振り返りを記述した。この第4時の45分間の授業を活動ごとに分類し、議題に応じてさらにSectionに区分したものが、次の表2である。

表2 授業「第3時提案の検討」活動と授業記録の区分

活動	授業記録
①授業者による本時の活動指示	【Section 1：活動指示】
②児童による議論	【Section 2：2班提案「遊園地をつくる」について】 【Section 3：2班提案「瓦そばアイス」について】 【Section 4：1班提案「動物とのふれあい」について】 【Section 5：4班提案「オンラインの使用」について】 【Section 6：6班提案「オンラインの動物園・水族館」について】
③古参者による指摘	【Section 7：古参者市民による指摘】
④ふりかえり	【Section 8：ふりかえり】

次に示す授業記録について、左端の4桁の数字はSection内の発言の通し番号であり、1番左の桁はSectionの番号を表す。4桁の数字の右隣のアルファベットは発言者を示すもので、授業者（青木達也）をTと示す。また、【Section7】におけるOは古参者市民を示しており、授業に参加して適宜発言を行っている。児童については、授業全体での発言順にA～N（iのみ小文字）と表記し、同一のアルファベットは同一人物であることを意味する。Section3におけるXは当日欠席の児童であり、すべてのSectionにおけるZは特定不能な児童の発言である。なお、第2章の授業記録

と同様に、授業者による児童の呼名は、すべての児童について「さん」付けで統一して表記している。

4.2 授業者の役割の変化と課題

以下に示すのは、第4時の【Section 4：1班提案「動物とのふれあい」について】の記録である（表3）。1班の提案「動物とのふれあい」に対して、児童*i*が質問をする場面である。質問者は児童*i*、回答者は1班の児童Aである。

表3 【Section 4：1班提案「動物とのふれあい」について】の記録

4001. T：iさん、どうぞ。はいみなさん聴きましょう。
4002. i：えっと、1班に質問なんだけど、
4003. T：はい、1班さん。質問です。
4004. i：動物とのふれあいて、いろんな人が触ったりしたら、コロナの感染者が増えると思います。
4005. A：ちょっと待ってー、えー、ふれあいはー、
4006. T：はい、iさんから指摘です。（A：起立）あああ、も、もう？どうぞ。
4007. A：えーっと、1日に、週に何回かで、サービスを行って、抽選で、何十人か、何人かに絞って、で、ふれあえるっていうの。
4008. T：人数を絞る？
4009. A：はい。人数を絞らないと、
4010. C：おおー。
4011. Z：でもさ、動物もかかるやん。
4012. A：動物園つぶれるやん。
4013. T：iさん、人数絞ったら大丈夫だと思う？
4014. C：仕方ないね。
4015. J：仕方ないんだよ。
4016. T：あ、まだちょっと（iさんが意見）あるってよ、聴いて。
4017. i：人数を絞るっていつでも、動物をいちゃい消毒したりはできないから、
4018. J：確かに。
4019. Z：動物虐待。
4020. Z：かわいそう。
4021. D：体を洗う。
4022. A：動物にも負担があるかもしれませんが、あるかもしれないので、なので、

なんか、そういうのを、たとえば、たとえばウサギがあるとしますよね。そしたらウサギを1人、なんか、

4023. Z：1人？

（複数の児童が笑う）

4024. T：ちがうちがうちがうちがうちが、いま、「ウサギを1人に」って言ったんだよな？

4025. A：はい。で、1人にあげます。で、たとえばペンギンとか、えーっと、ヘビとか、1人に、家族や組とかで、

4026. T：あ、家族で並ぶんか。

4027. A：あ、家族！家族か、おひとりさまでも、親戚でも、

4028. C：そこらへんはまだちょっとあいまいということ。

4029. H：あいまいということ。

4030. C：今のとこ、ちょっとあいまいということ。

4031. T：まだちょっとあいまいか。じゃあ、もうちょっとここ検討せんといけん。

授業者は、4001で*i*に意見を求め、出された質問に対する回答を4003、4006で1班の児童に求めている。Aが4005、4007、4009において回答し、それで納得したのかを授業者が*i*に問うたのが4013である。すると、*i*は首をかしげながら再び立ち上がったため、授業者は4016で教室全体を静めた。*i*は4017でさらに主張し、授業者の発言を待たずしてAが4022、4025、4027で再び回答を行うのである。

4001、4006、4013の授業者の発言は、質問者である*i*と回答者であるAに意見を求めるものである。ここでの意見とは、自分の意見であり、自己主張、すなわち自己開示としての語りである。4022ではAが授業者の問いかけを待たずに回答を始めているが、それを授業者が止めないということは、Aの語りに関する無言の承認であり、要求でもあるといえよう。そして、4003を含めて、授業者は*i*とA（及び1班の児童）両者の相互作用を促すことを試みているのである。両者の相互的なやり取りによって、A及び1班の主張がより具体的なものとなった。同時に、その主張の不十分な点も明確になったのである。よって、上記の場面は、授業者、*i*、A及び1班の児童でつくられた議論であるといえる。

この授業は、現在の社会的論争を題材とし、議論の

なかで市民として語ること、相互的に学び変容することが目標である。問いは今後の市民社会の在り方を問うものであり、主張の妥当性の高低等はあるが正解としての答えは存在しない。そのため、「教え込む」ことは不可能であった。よって、授業者は教授者とはなり得ず、児童の主張を引き出しては他の児童につながりといったように、児童の相互作用の促進者へと役割を変化させたのである。このとき、授業者には児童による質問及び回答の想定はあるものの、それは確定したプランではなく、あくまで1つの可能性であり、方向性なのである。児童とともに答えを求めており、そのために児童の相互作用を促しているということは、市民社会において意味をもつ実践の1つであるといえよう。よって、市民社会への参加が認められる。

一方、大きな課題も見えた。以下に示すのは、第4時の【Section 5：4班提案「オンラインの使用」について】の記録である（表4）。4班の提案「オンラインを使用して山口の観光のよさを伝える。」に対して、児童が質問するという場面である。質問者は児童Kで、記録に登場するLは4班の児童である。

表4 【Section 5：4班提案「オンラインの使用」について】の記録

5001. A：はい、はい。提案があります。
 (Z：数人挙手)
 5002. T：じゃあ、Kさん、どうぞ。
 5003. K：えっと、4班に質問なんですけど、
 5004. T：4班さん、はい。
 5005. K：えっと、「オンラインを使用して、山口の観光のよさを伝える」っていうのは良いことだと思うんですけど、それで、もしよさがわかったとして、そこから先、本当の観光はどうするんですか？
 5006. J：たしかに。
 5007. T：えっと、オンラインで？待ってよ、先生がまだたぶん理解できとらん。オンラインで、
 5008. K：YouTubeだから、観光の良さがわかったとしても、それから先の観光はどうするんですか？
 5009. T：その後の観光につながるか、ってこと？
 (K：うなずく)
 5010. L：もう1回言ってください。

5011. K：えーっと、「オンラインを使用して、山口の観光のよさを伝える」のは、良いと思うんだけど、その良さがわかったとしても、そこから先、観光はどうするんですか？
 (4班：首をかしげる)
 5012. T：ちょっと聞いていい？Kさん。Kさん「オンラインは観光“ではない””と思う？
 5013. K：いや、オンラインを使用して山口の「よさを伝える」だから、(T：うん。)観光じゃない。
 5014. T：本当の“観光”ではないと思う？
 (K：うなずく)
 5015. Z：あー。
 5016. H：観光のよさを伝えて、「来てね」みたいな。
 5017. D：観光のよさを伝えるだけ。
 5018. T：Kさんは、オンラインはオンラインでいいんだけど、そのあとの「本当の観光」、
 5019. C：実際に来て～みたいな。
 5020. T：実際に行く観光ね。
 5021. H：来てみたいなって思っても、いや～やっぱ、うーん、みたいな。
 5022. T：4班さんどうですか？そこらへんなんか考えてる？(4班：首をかしげる)いや、難しいと思うんだよこれ。(L：うなずく) Lさんが静かにうなずいた。みなさん何か意見ありますか？これ。オンライン、他の人も書いてるよね、オンライン、1班も書いてるし、2班も書いてるし、5班も書いてるね。どうする？オンラインの観光。
 5023. H：え、オンラインの観光ってー、
 5024. C：別に悪くないんだけど、

この後、全体で「オンラインの使用」が議題となり、議題が続いた。

授業者は5007や5022で「わからない」「難しい」と感じていることを表明しており、これは1つの自己開示であるといえよう。この場面において、授業者は正解をもたない存在であり、授業者と児童の関係は教授者と学習者の関係ではなかった。この議論において、

授業者は素人であるから、教授することは不可能である。ここでは、あくまでも児童と対称な市民としての自己を開示しているのである。そこで、5022において、児童の相互作用を促すように語りを求めている。

しかし、この場面における授業者の自己開示は不十分である。確かに「わからない」「難しい」ということを受け入れており、それを正直に開示しているのだが、市民として、とりわけ古参者市民として「オンラインの使用」を語っている瞬間はみられない。また、本項で取り上げた場面以外においても、授業者が1人の市民として語っている瞬間は確認できなかった。ゆえに、授業者については、市民としての変容が観察できないのである。児童の相互作用の促進者へと役割を変化させたことは重要なのだが、そこにとどまっているように見受けられる。このことから、授業者が児童に対し、市民としてのモデルを示していたかは甚だ疑問である。議論における授業者の在り方が課題といえよう。

4.3 児童の語りの変容

第4時の議論では、前時に作成された各班の提案に対して、他の班の参加者による質問や指摘、すなわち批判がなされた。その議論のなかでの相互的な学びが、第4時の授業記録から読み取れる。また、その議論が児童らの提案の再構成、すなわち語りの変容を促していることが、第4時の授業記録および第5時の意見文から確認できる。紙面の都合上、本節では第4時の授業記録から【Section 4：1班提案「動物とのふれあい」について】、そして2人の児童による第5時の意見文を抽出し、分析・考察する。

議論中の児童の変容について、前節に示した【Section 4：1班提案「動物とのふれあい」について】では、児童iとAの議論が展開された。学校的共同体における学びは、同質性を志向する。ゆえに、そこでの語りは私的領域における自己開示であり、積極的な相互作用を必要としない。しかし、ここでのAとiの関係は、提案する者とそれに異を唱える者である。すなわち、異質な存在であり、対立が生じる。だからこそ、両者は積極的に自己を開示し、議論を行うのである。そこに知識の習得や資質・能力の成長という目標は不要である。このように、iとAの語りは公的領域における自己開示であるといえ、市民社会への参加が認められる。そして、その語りを変えていこうとするところに、市民としての変容がみられるのである。

続いて、第5次の意見文に着目したい。1つ目は、

2班の児童Nである。Nによる第5時の意見文は、次のようなものである(表5)。

表5 N児の意見文

私は、1番最初と同じで新しい観光の方針③を選びました。理由は、コロナウイルスのときしか楽しめないこと、山口県にしかできないことがあると思ったからです。このように、今までにないような、新しい観光にすれば、密をさけることもできて、少しずつ観光客も増えていくのではないかなと思います。私たち、2班では遊園地を増やす、スイーツ屋を増やすなどという、意見がでていました。次の授業で、よく考えてみると、あまりコロナウイルスのことを考えてなく、コロナの状況では、できないことばかりでした。なので、班の中で遊園地などは、密にならないように、抽選で決める、オンラインでできることをするなど、コロナの状況でもできることを考えました。もし、他の授業でこのようなことを考えるきっかけがあれば、10/6の質問しなければいけない所などを次に生かしていきたいです。

Nの所属する2班の最初の提案は、10~30代の観光客が少ないという現状から、若者が好むようなイベントを開催したり施設を新設したりすることによって若者世代の観光客を増加させるというものであった。今までと異なる価値を生み出すという点で斬新であり、流行やSNSを意識しているところが若者らしい提案である。遊園地をつくるというのも、子どもらしい発想である。

このような提案は、平時の状況においては非常に有効な可能性がある。しかし、現在は新型コロナウイルス感染症の流行下という有事であり、感染症拡大防止の観点から人が密集することが好ましくないという状況である。今日的現状を考慮するならば、実現可能性が高いとはいえない提案だったのである。

Nに自分の意見を再構成する必要性を生じさせたのは、第4時に実施した議論のなかの、次の場面であろう。【Section 7：古参者市民による指摘】である(表6)。F、Eは、Nと同じ2班の児童であり、Oは古参者市民を示す。

表6 【Section 7：古参者市民による指摘】についての語り

7001. O：えっとねー、ごめんなさい。突然申し訳ない。えーっとね、あの一この授業ね、あの青木先生だけじゃなくて、実はあの一、ね、言う前に忘れたんだけど、みんないらっしゃるよね、いろんな先生ね。使っていいんよ。で、あの一青木先生とみんなだけでやるっていう授業じゃないから、私も参加しようっていうのを、今日最初言おうと思ったら、みんなもういきなり黙想しはじめたから言えなかったんよね。だから、参加します。でね、ちょっと前見て。私もちょっと質問するよ。ね。いまみんながね、いろいろね、あのがんばっているいろいろ言ってくれてる。非常にね、おもしろい。ただね、おんなじことになってるんだよね。何がおんなじことになってるかと言ったらね、ここでつまづいてるんよ。まずは、みなさん、観光っていうのは、どういうこと？観光っていうのはそもそもどういうことか。
7002. C：見て回る。
7003. O：人が来るってことを前提としてるよね。でもコロナだと、どうするの？コロナは、人が？
7004. Z：来れない。
7005. O：来れないんでしょ？そうすると、みんなが思っているコロナの状況の、ね、観光って言うのは、一般的な観光ではできないことが、矛盾してるんだよね。わかる？ね。やりたいんだけどやれないんでしょ？ここが、ぶつかってるんよいま。ということは、みなさんいま自分の見てみ。自分の班のを見て、そのぶつかるところを、突破できる？それで。
7006. Z：いや、無理。
7007. Z：絶対無理だわこれ。
7008. O：突破できるか。そこを考える。いいね？ということで、ちょっと青木先生ごめんね。何分かあげるから、いまさっきの、いいね、観光は人を集めたいんだけど来れないんでしょ？その状況を突

破できるようなものになっているかどうかを、班で検討してみてください。自分のぶんを。いいですか？じゃあちょっと時間あげるからやってみ。はいどうぞ。

(以下、2班の児童の発言記録)

7009. F：無理やろ、こんなん。全然コロナ考えてなかった。
7010. E：考えてなかった。
7011. N：わかんない。先生もう1回書き直したい。
7012. T：あ、書き直したい？
7013. N：うん。
7014. T：じゃあ書き直してみ。
7015. N：ここに？
(N：ワークシートの記入欄を指さす)
7016. T：ああ、そこでいいよ。

7009、7010、7011の児童の発言から、2班の提案にはコロナ禍での実現可能性についての検討が不十分であったことが読み取れる。2班の児童にとって、それが7001、7003、7005、7008の古参者市民による指摘から明らかとなったのである。そのため、7011でNが「もう1回書き直したい」と発言し、第5時で提案を再構成していると考えられる。このことは、古参者市民との相互作用による、Nの語りの変容としてとらえることができよう。

2つ目は、3班の児童Kの意見文の記述である(表7)。

表7 K児の意見文

私は、最初は③の「新たな観光」が良いと思っていました。しかし、全体で話し合っていく内に、密にならないオンラインの観光や山口の特産品の詰め合わせなどでは山口の魅力を伝えきれず、お金もかかってしまうのではないかと考えました。また、山口は田舎で自然豊かだから、そういう所で観光をしたら良い、という意見が出ました。これらがきっかけで、私は②の「観光以外のまちづくり」をするのが良いと思いました。なぜかというと、観光は実際に人に来てもらった方が観光客が増えるけれど、今は人に来てもらうことが難しく、VRなどを使用しても観光客はあまり増え

ず、満足度もあまり高くないと思ったからです。しかし、②なら少々時間とお金はかかるけれど、山口の自然や海をいかせば確実に農業や漁業で利益を出すことができ、人も増えて、結果的に好循環になると思います。体的にどんなことがあるかという点、阿東町などの自然豊かなところに畑と家をつくり、若い人に農業を継いでもらうことや、とる漁業だけでなく育てる漁業にも力を入れるということなどがあります。こうすれば、まちの活性化だけでなく少子高齢化問題や環境破壊の対策にもなります。だから、私は②の「観光以外のまちづくり」が良いと思います。

Kは、前述のように、4班のオンライン使用による「アフターコロナ」観光の準備に疑問を投げかけた児童である。ここで着目したいのが、前項に示したように、K自身も第3時時点ではオンラインの利用を提案していたという点である。「アフターコロナ」と「ウィズコロナ」という考え方の違いはあるが、オンラインの利用には肯定的であった。しかし、Kは4班の提案をみて、オンライン利用の有効性自体に疑問を抱いたのであろう。そのことが、自らの主張をも批判的にとらえ、考え直す必要性を生じさせたのである。これもKと4班の児童の相互作用によるものかといえよう。また、本項のNの事例で取り上げた古参者市民の指摘が、意見の再構成に拍車をかけたとも考えられる。

もう1つ、Kに特徴的なのが、「新たな観光」から「観光以外のまちづくり」へと、根本的な方針から主張を変化させているという点である。そもそも、本単元の問いは、「新型コロナウイルス感染症が流行するなか、山口が生き残るためには、今後どのような『まちづくり』をすればいい？」というものであった。確かに、山口は観光中心のまちづくりを展開してきており、第2時の方針に関する議論でも「新たな観光」という観光業の枠組のなかで考えることとなった。しかし、本来の目的は山口のまちづくりであり、観光業に限定して考える必要はないのである。Kは、今日の状況において観光業の枠組のなかでまちづくりを進めることに限界を感じ、第1時に授業者が提示した資料などのリソースを活用して、山口にとっての新たなまちづくりを提案しているのである。換言すれば、観光業の議論に十全的になっていくなか、山口のまちづくりという本来の目的に立ち返り、周辺性を回復させなが

ら語りを変容させたのである。ユニークな語りの変容だといえよう。授業時数の都合上、この単元は5時間で終了となったが、さらに授業が続けばこのKの語りをもとに、また新たな議論が授業内で展開されたであろう。

以上のように、第3時の提案で開始された語りが、第4時の議論において、さらには議論の内容を受けた第5時の意見文において変容していくことが認められた。この語りの変容は、市民としての変容であるといえよう。市民社会において語るということを学び、語りの内容の妥当性を高めていく。市民としての十全性を増していくのである。しかし、市民社会という実践共同体は絶えず再生産されている。今日的現状は刻一刻と変化するからである。そのため、この語りはゴールではない。十全度を増しては再生産によって周辺性を回復しなければならない。すなわち、これらは新たに学ぶというプロセスの一部なのである。

5. おわりに

本研究の成果は、市民社会への参加としての社会科学学習の基本的な原理を明らかとし、具体的な在り方の1つを示したことである。具体的には授業は市民社会への参加とすべきであり、市民社会における語りの変容が市民的変容と捉えることができる。このような語りから、授業者は教授者から相互作用の促進者へと役割を変化させることができた。一方、児童については市民社会の中での語り、すなわち市民社会への参加と市民的変容が実現されたといえる。

一方、次を課題として挙げたい。それは市民社会への参加としての授業における授業者の在り方である。授業者も児童と同様に市民社会への共同参加者であるべきにもかかわらず、授業者には古参者市民としての自己開示の場面がみられなかった。授業者自身も市民として語り、学ぶような授業へと転換していく必要がある。今後の研究のテーマとして研究を進めていきたい。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP 18K02223 (代表: 西尾幸一郎) の助成を受けたものであり、ここで謝意を表す。

引用・参考文献

- 秋田喜代美, 2010, 「教育・学習研究における質的研究」秋田喜代美他編『はじめての質的研究法—教育・学習編—』東京図書, pp.3 - 20.
- アレント,H., 『人間の条件』(志水速雄訳)中央公論社(1994)
- 佐長健司, 2012, 「社会科学習における問いの状況論的検討—正統的周辺参加としての学びを求めて—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第115号, pp.79 - 89.
- 佐長健司, 2014, 「社会的相互行為のなかの知識—中学校社会科授業における学習者のナラティブから—」日本社会科教育学会『社会科教育』第121号, pp.40 - 51.
- 佐長健司, 2020, 「市民育成教育の実存論的検討—市民的語りにおける科学的知識をどう考えるか—」佐賀大学大学院教育学研究科『紀要』第4巻, pp.178 - 193.
- 田本正一, 2021a, 「主体的な学びの実存論的検討—本来的自己への変容としての学び—」田本正一編『学びの脱中心化—知的冒険としての学校教育研究—』大学図書出版, pp.267 - 291.
- 田本正一, 2021b, 「市民の変容の実存論的検討—公的領域への現れとしての活動—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第143号(印刷中).
- トゥールミン,S., 2001, 『近代とは何か—その隠されたアジェンダ—』(藤村龍雄他訳)法政大学出版局.
- 森分孝治, 1978, 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書.
- レイヴ, J./ウェンガー,E., 1993, 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』(佐伯胖訳)産業図書.

註

- ¹ 内化とは、個人の内面に知識や技能を習得するという立場である。内化は教育にとって常識的であり、大前提となっている。しかし、この立場は自立した個人を前提とする。つまり、近代個人主義のもとに成立するのである。レイヴらはこの立場を批判し、新たな枠組みとして正統的周辺参加論を構築しようとする。近代個人主義批判としては、トゥールミン(Toulmin,S)の論考(トゥールミン:2001)や田本の論考

(田本:2021a)がある。

- ² 内化の立場からは、知識の転移応用は状況横断的に可能であると主張する(森分,1978)。しかし、状況論あるいは正統的周辺参加論からすれば、それは困難である。なぜなら、状況が異なれば新たな知識や技能を作り直す必要があるからである。すなわち、状況ごとに適切な行為が求められると考えるのである。
- ³ 私的領域と公的領域の区別は、アレント(Arendt,H.)の論考に基づいている(アレント:1994)。アレントによれば、私的領域は人間条件の1つである複数性が欠如した状態である。一方、公的領域は複数性を維持した状態である。公的領域においては、卓越した言論活動を駆使し、自己を開示することとなる。そうであれば、社会科学習は市民として自己を開示する場として考える必要があるではなかろうか。社会科学習を市民としての自己開示の場とすることについては田本の論考(田本:2021b)に詳しい。
- ⁴ この立場は、構成主義的な立場である。その本質は、語りに注目することでその中に社会の規則や規範を見ることができるといものである。そのため、量的な研究とは異なるあり方である。秋田(秋田,2010)や佐長(佐長,2014)などの論考にその具体が示されている。それらを参照されたい。

〈著者略歴〉

青木 達也(あおき たつや)

下関市立川中西小学校, 教職修士(専門職)。主な論文:青木達也/田本正一,2020,「小学校社会科における『学習』の批判的考察—正統的周辺参加論に依拠して—」山口大学教育学部附属教育実践センター『研究紀要』第50号, pp.247-256。

田本 正一(たもと しょういち)

山口大学教育学部, 博士(学校教育学)。主な論文:田本正一,2020,「ノットワーキングを意図した社会科授業の実践—外部連携による相互的な学習を目指して—」教育目標評価学会『紀要』第30号, pp.51-60。田本正一,2021,「市民の変容の実存論的検討—公的領域への現れとしての活動—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第143号, pp.86-97。主な著書:田本正一(編),2021,『学びの脱中心化—知的冒険としての学校教育研究—』大学図書出版。